



# Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo

Serge Leblanc, Luc Ria

## ► To cite this version:

Serge Leblanc, Luc Ria. Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma. La formation des enseignants en Europe. Approche comparative., De Boeck, pp.205-213, 2010. hal-00804083

**HAL Id: hal-00804083**

**<https://hal.science/hal-00804083>**

Submitted on 24 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo**

**Serge Leblanc, Luc Ria**

## **Résumé :**

Cet article présente un observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante en milieu difficile qui a permis d'identifier trois dispositions à agir typiques des néo-titulaires lors de l'entrée en classe des élèves et de leur mise au travail. Ces résultats amènent à réinterroger les curricula de formation des enseignants élaborés de manière centrale à partir des contenus disciplinaires et à envisager une entrée progressive dans le métier qui prennent en compte sérieusement les préoccupations des enseignants débutants en re-normalisant une partie des prescriptions de la formation initiale. Afin de mieux accompagner les premiers pas professionnels, un autre observatoire de l'activité en formation analyse les effets de différentes situations de formation confrontant les enseignants à des enregistrements vidéo de ces réalités professionnelles.

## **Abstract :**

This article introduces an observatory of the evolution of the teaching professionnalité in difficult middle. He allowed to identify three dispositions to act typical of neo-holders during the entrance in class of the pupils and their bet at job. These results lead to re-question the curricula of training of the teachers worked out in a central way from disciplinary contents. They lead dangle envisage a progressive entrance in job who take into account the concerns of the teachers seriously beginners in re - normalizing a party of the prescripts of initial training. To accompany the first professional steps better, another observatory of activity in training analyses the effects of different situations of training confronting the teachers with video recording of these professional realities.

# **Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo**

Serge Leblanc

\* IUFM du Languedoc Roussillon, LIRDEF (EA), Université Montpellier II

Luc Ria

\* IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI (EA), Université Blaise Pascal, Clermont II

En s'appuyant prioritairement sur l'analyse de l'activité en classe, hors classe et en formation des enseignants, notre approche de la conception de dispositifs de formation se démarque de l'ingénierie classique des curriculums centrées sur l'élaboration de contenus disciplinaires. Elle constitue un point d'appui à la rénovation de la formation des enseignants particulièrement dans le contexte actuel de mastérisation et d'universitarisation de la formation qui comporte le risque de voir se développer des discours de plus en plus à distance des réalités professionnelles et de renvoyer l'apprentissage du métier uniquement à la période d'exercice. Il est possible de redéfinir la formation des enseignants en la professionnalisant, c'est-à-dire en considérant l'activité professionnelle comme l'objet même de la formation à partir d'une démarche itérative qui articule des observatoires de la pratique enseignante en situation réelle, la conception et la mise en œuvre de situations de formation indexées à cette réalité professionnelle et l'étude des effets de ces nouveaux dispositifs de formation sur les acteurs eux-mêmes (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008). Nous déploierons cette démarche asymptotique en présentant un double observatoire qui s'alimente mutuellement :

- d'une part un observatoire de recherche<sup>1</sup> sur le développement professionnel des néo-titulaires dans des établissements Ambition Réussite de l'Académie de Créteil, permettant de comprendre leur travail quotidien, leur adaptation à l'ensemble des nouvelles prescriptions devant des publics réputés difficiles,
- d'autre part un observatoire de l'activité en formation d'enseignants stagiaires confrontés à des situations de simulation vidéo construites sur la base d'un observatoire-conservatoire des pratiques professionnelles des enseignants débutants et expérimentés (Leblanc, 2007 ; Ria, Leblanc, Serres, et Durand, 2006).

## **1. Cadre théorique commun d'analyse de l'activité au travail et en formation**

Notre programme de recherche en ergonomie cognitive s'inscrit dans le courant de « l'action ou la cognition située ». Il s'attache à décrire l'organisation intrinsèque du « cours d'action » (Theureau, 2004), c'est-à-dire la dynamique de construction de signification des acteurs dans le cours de leur activité. Il s'appuie sur le postulat principal que *l'homme pense et agit par signes*. Il prend et spécifie l'activité humaine comme objet théorique, d'étude et de conception. La définition de cet objet est tenue par une quête de pertinence écologique et scientifique (Durand, 2008). Quatre présupposés essentiels le caractérisent : a) l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et l'acteur participe à la construction de cette situation, b) elle s'accompagne d'une conscience préréflexive, dont l'acteur peut rendre compte, au moins en partie moyennant des conditions favorables de collaboration, c) elle donne lieu à la construction de connaissances sur la base d'inférences

---

<sup>1</sup> Dans le cadre du programme scientifique « Professionnalité Enseignante » de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

validant ou invalidant des connaissances antérieures ou en construisant de nouvelles en relation avec l'efficacité pragmatique des actions réalisées dans la situation présente, d) elle exprime à la fois une singularité et une appartenance à une communauté.

Décrire et analyser le cours d'action implique de mettre à jour les processus de construction de signification incorporée dans l'action. La déconstruction puis la reconstruction de la dynamique de signification de l'activité permet d'identifier les *mondes propres* des enseignants débutants en classe, hors classe et en formation dont l'identité n'est pas définitive et permanente mais fluctuante selon leurs interactions avec leurs environnements. Notre double observatoire de recherche contribue alors à modéliser ces processus de transformation de l'activité professionnelle et les trajectoires identitaires de ces jeunes enseignants au travail ainsi qu'à appréhender les potentiels formatifs de situations de simulation du travail enseignant conçus en lien avec ces modélisations.

## **2. Observatoire de l'évolution de l'activité enseignante en milieu difficile**

### **2.1. L'insertion professionnelle des néo-titulaires ou le risque d'abandon du métier**

Trois quarts des professeurs du second degré débutent dans des académies peu convoitées. Celles de Créteil ou de Versailles en accueillent chaque année plus de 3000 et 40% d'entre eux sont affectés dans des établissements classés dans le plan de relance de l'éducation prioritaire que leurs aînés s'empressent de quitter. Une étude longitudinale a permis de modéliser la dynamique de l'activité professionnelle en classe et hors classe de néo-titulaires de plusieurs disciplines d'enseignement exerçant dans un collège ambition réussite (Rouve et Ria, 2008). La fatigue est apparue dans les journaux de bord, utilisés pour consigner leur expérience professionnelle quotidienne, dès les premières semaines de cours. Le surmenage, la sensation d'usure ont conduit la majorité des enseignants observés à pondérer en cours d'année scolaire leur implication dans de multiples projets. La diminution de leurs exigences éducatives et leurs attitudes de protection de soi sont apparues comme les signes d'une « usure professionnelle passagère » en fin d'année scolaire.

Parmi l'ensemble des contraintes régulièrement évoquées par les néo-titulaires, la gestion de classe, en particulier la discipline et la mise au travail des élèves, apparaît comme la principale difficulté professionnelle. Un tiers d'entre eux estiment que la composante essentielle de leur métier est moins de transmettre des savoirs que de faire de la discipline. C'est dans ce contexte de difficulté croissante du métier (Maroy, 2006) que les néo-titulaires du second degré remplacent massivement leurs aînés. Le risque d'une telle entrée professionnelle, sans qu'une familiarisation préalable à l'enseignement en milieu difficile ne soit effectuée ni que de véritables modalités d'accompagnement ne soient développées, est de voir ces jeunes enseignants s'user prématurément et quitter en nombre l'enseignement comme le font déjà 40% de néo-enseignants anglais quelques années seulement après leur prise de fonction (Smethem, 2007).

### **2.2. Modélisation hiérarchique des dispositions à agir en début de cours**

Presque la moitié des enseignants affirment après 5 années d'expérience éprouver encore des difficultés importantes pour mettre les élèves au travail en début de cours (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). Il s'agit pour eux d'un point noir récurrent tout au long de l'année scolaire. Le suivi de plusieurs dizaines d'enseignants débutants tout au long de l'année scolaire a permis d'identifier trois dispositions à agir typiques hiérarchisées selon des critères d'efficacité lors de l'entrée en classe des élèves et de leur mise au travail. Ces dispositions à agir (Lahire, 1998) sont comprises comme l'ensemble des composantes perceptives,

interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une classe de situations et constituent des potentialités régulières et reproductibles dans le processus d'adaptation des acteurs à leur environnement. Chaque disposition à agir relative à l'entrée et la mise au travail des élèves se distingue de la précédente par la modification de ses composantes mais aussi par les effets qu'elle génère sur la situation scolaire appréhendée tant du point de vue de l'ambiance générale de la classe que de celui des comportements individuels des élèves. La dynamique de transformation entre deux potentialités à agir exprime plus largement le « changement de monde » des enseignants qui mobilisent lors de ce passage d'autres repères pour percevoir et interpréter la classe, d'autres registres d'action (Ria, 2009).

### **Disposition à agir 1 : une mise à l'écart provisoire des savoirs scolaires**

Cette première disposition à agir résulte de plusieurs couplages typiques relatifs aux premières expériences des débutants en milieu difficile. Qu'il s'agisse du chahut récurrent d'une majorité d'élèves ou des perturbations isolées d'élèves leaders de la classe, ces débuts de cours se caractérisent par des négociations incessantes, des attentes interminables. Si les enseignants construisent des connaissances sur les élèves perturbateurs et la façon d'instaurer des formes de *modus vivendi* en classe, ils ont tendance à mettre leur discipline d'enseignement à l'écart, entre parenthèses, le temps d'établir l'ordre en classe. Ce qui repose sur la conviction qu'il est nécessaire d'attendre l'installation d'un climat de classe suffisamment propice à la délivrance des consignes pour garantir l'efficacité du travail scolaire. Les enseignants tentent alors en début de cours de réduire le chahut mais s'estiment démunis de solutions efficaces pour amorcer la mise au travail de leurs élèves. Une première transformation notable dans la façon d'accueillir les élèves les amène à contrôler par le dialogue les élèves les plus difficiles.

### **Disposition à agir 2 : des savoirs scolaires détournés à des fins d'économie personnelle**

La deuxième disposition à agir s'échafaude de manière empirique, par essais et erreurs, en réaction aux premières expériences de classe douloureuses. Les enseignants coupent court à toute négociation et déploient des stratégies parfois brutales d'entrée en classe. Cette seconde disposition à agir se traduit par l'enrôlement autoritaire des élèves à peine entrés dans la classe sur des tâches écrites souvent de bas niveau d'exigence scolaire (recopiage ou textes à trous). Les interventions en classe y sont parfois cinglantes, traduisant chez certains enseignants la peur d'être (encore) chahutés. L'usage de l'écrit s'effectue par défaut. Les débutants n'ont pas forcément pris conscience de manière explicite que l'ordre en classe peut être la conséquence du travail des élèves et non l'inverse, mais ils adoptent intuitivement ce « qui marche ». Des configurations d'entrée en classe plus structurées et sophistiquées s'organisent sur plusieurs variables : répartition des élèves leaders, choix d'exercices attractifs et accessibles, modalités d'évaluation du travail écrit, délégation de rôles spécifiques pour les élèves, *etc.* Ces configurations ritualisées neutralisent l'agitation réelle ou potentielle tout en offrant des possibilités d'actions aux enseignants dans d'autres registres (supervision à distance, anticipation de la suite de la leçon, *etc.*). Ces modalités sont rarement préconisées en formation initiale. Les exercices scolaires y sont en quelque sorte détournés de leur fonction première, instrumentalisés à des fins de protection de soi : la recherche pragmatique d'une stabilité de l'activité en classe (même ponctuelle), d'un plus grand confort d'enseignement est première, la pertinence didactique seconde. Ces configurations de classe permettent une mise au travail bien plus rapide sur des tâches qui constituent des « sas d'accueil » routiniers pour les élèves et qui offrent aux enseignants des marges de manœuvre pour re-stabiliser leur propre activité et anticiper la suite de la leçon.

### **Disposition à agir 3 : des savoirs scolaires en permanence légitimés**

La troisième disposition à agir en début de cours se caractérise par l'abandon de ces étayages compensatoires pour mettre les élèves au travail. Les enseignants s'estiment être davantage en mesure de prendre la classe sans mobiliser ces configurations qu'ils finissent par trouver trop répétitives ou sclérosantes. Néanmoins, d'autres formes de ritualisation apparaissent : les enseignants vont à la rencontre des élèves le plus tôt possible dans les couloirs, instaurent un sas d'accueil individuel devant la porte pour signifier les yeux dans les yeux, par des prises de paroles personnalisées, le changement de territoire et les nouvelles règles qui en découlent. En multipliant les déplacements autour des élèves agités et les remarques individuelles parfois mesurées, parfois théâtralisées, ils parviennent à canaliser l'agitation collective et à percevoir le point de bascule favorable à l'amorce des premières questions sur le travail scolaire en cours. L'enrôlement des élèves dépend alors de leur capacité à susciter l'intérêt, la curiosité, les confrontations interindividuelles. Ils s'estiment être dans l'arène, s'épuisant à contenir l'ardeur des réponses bruyantes et souvent décalées par rapport à leurs attentes. L'adhésion des élèves provient de leur très forte implication, d'un rapport presque passionnel avec la matière qu'ils enseignent. Ils ne cessent de légitimer leur propre activité en arguant des bénéfices tirés d'un travail assidu dans leur matière d'enseignement.

Ces trois dispositions à agir en début de cours ne constituent pas des patterns professionnels stables quelles que soient les conditions d'enseignement, mais seulement des tendances : des variations peuvent être observées chez un enseignant au cours d'une même journée avec des classes différentes ou selon les périodes scolaires plus ou moins favorables au travail scolaire.

## **3. Observatoire de l'activité des enseignants stagiaires en situation de simulation vidéo**

### **3.1. Le potentiel des situations de simulation vidéo**

Comment se préparer à enseigner dans une zone d'enseignement dite difficile, à débiter un cours dans des conditions perturbées, à gérer des conflits, à travailler en co-intervention... tant que l'on ne l'a pas vécu ? Se résoudre à laisser cette formation à l'initiative du terrain au gré des expériences constitue à nos yeux un acte irresponsable dans la mesure où les débutants devront construire leur professionnalité seuls pour survivre au quotidien sans aucune garantie d'y parvenir. Pour travailler ces dimensions en formation, nous avons recours à des situations sollicitant un « processus fictionnel » (Schaeffer, 1999) qui permet de faire vivre d'une certaine façon ces expériences sans les réaliser réellement dans le contexte de la classe. Par rapport aux différentes possibilités de concevoir des situations de formation en lien avec les situations de travail, nous développons celle qui consiste à utiliser des traces d'activité recueillies en situation de travail réel et à les scénariser dans le but de les proposer aux stagiaires en formation. Ces situations de simulation vidéo rendent possible d'une part l'anticipation d'expériences futures en confrontant les enseignants à des situations qu'ils n'ont pas encore connues et d'autre part des formes d'accompagnement individuel et collectif qui favorisent une entrée progressive dans le métier. Elles présentent l'intérêt d'avoir une fidélité très élevée par rapport au travail réel, de respecter la complexité de l'activité, de s'emparer des problèmes professionnels cruciaux en proposant des pistes concrètes de transformation de l'action, de permettre aux enseignants de situer leur potentiel de développement et de favoriser des débats qui soient indexés à l'action et non pas à un discours sur l'action. Les limites sont relatives aux nombres peu élevés de ces observatoires et des modélisations de la pratique réelle enseignante, à l'autorisation d'utiliser ces traces d'activité dans un contexte de formation différent de celui de la recherche, et à la manière

d'exploiter ces matériaux pour dépasser les pratiques analysées et non s'y conformer. Nous présentons à la suite l'analyse des effets de trois types de simulation vidéo : confrontation à l'activité typique de « pairs », confrontation à « sa propre pratique » devant un collectif, autoconfrontation individuelle à « son expérience » exploitable collectivement.

### **3.2. Un jeu entre intériorité et extériorité, entre soi-même et l'autre**

#### **Voir l'autre comme soi-même**

La confrontation à des vidéos de « pairs » contribue à rassurer les enseignants, à les faire accepter de parler de leurs « propres » difficultés et aide à les déculpabiliser. Le climat de confiance généré par cette confrontation à un vécu proche du leur favorise les échanges entre pairs en amenant le stagiaire de lui-même à faire référence plus ou moins longuement à une ou des expériences personnelles ressemblantes. Cette observation-confrontation à des aspects cruciaux de l'activité des enseignants (e.g. l'entrée en classe, la régulation d'une dispute entre élèves...) qui sont également potentiellement des aspects critiques pour les enseignants-observateurs est réalisée par procuration, avec une prise de risque minime de la part des acteurs. Ils peuvent parler de cette expérience qui n'est pas la leur tout en l'étant un peu sans craindre le regard extérieur. Vécue comme réconfortante<sup>2</sup>, cette situation favorise le développement professionnel en aidant à prendre conscience que les problèmes rencontrés dans leur classe ne sont pas rattachés à leur personne mais constituent des problèmes professionnels typiques de l'entrée dans le métier, en incitant au débat professionnel et à la recherche de solutions nouvelles dans des espaces-temps différents. Ces situations de simulation vidéo jouent donc plus le rôle de « miroir de leur propre activité » que de « miroir d'une situation étrangère ». En permettant aux professeurs stagiaires de voir les autres comme eux-mêmes, ils se trouvent dans des conditions favorables pour évoquer leur expérience par comparaison sans être au premier plan et pour s'approprier des apports plus génériques qui sont indexés à ces situations professionnelles. Ces situations favorisent également le prélèvement d'indices pertinents en relation avec un contexte de classe particulier, permettent de travailler sur la perception, l'acceptation et l'exploitation d'imprévus et donc l'improvisation dans des situations d'urgence et d'incertitude.

#### **Se voir à travers le regard de l'autre**

La confrontation à une vidéo de « soi-même » choisie et présentée par l'acteur génère des attitudes pour conserver la face et pour se protéger des critiques des pairs. Ce dispositif de formation impliquant directement un enseignant devant le regard de pairs et du formateur engendre un engagement affectif très fort produit par le fait d'être vu et jugé. Cette forte appréhension génère des processus de protection de soi que l'on repère en identifiant leurs préoccupations au cours des différentes phases de préparation-présentation et de discussion de leur extrait vidéo. Dans la phase de discussion qui suit, les enseignants masquent leurs émotions, anticipent les critiques pour faire comprendre leurs agissements en classe et se focalisent principalement sur les remarques négatives dans un rapport de force avec les autres stagiaires qu'ils estiment souvent déséquilibré. Vécue comme une épreuve difficile, cette situation permet le développement professionnel à condition d'accepter de voir son activité d'un point de vue distancié - l'extériorité du regard porté sur soi générant de l'étrangeté à soi-même -, d'accepter d'être vu par les autres, de relativiser les retours en identifiant leur degré de pertinence, de faire la part entre les transformations professionnelles qui sont à engager et celles qui sont en cours, et de se donner les moyens de réagir en conséquence dans un avenir

---

<sup>2</sup> Notons cependant que le visionnage de séquences vidéo, extraites de l'observatoire de Créteil, dans lesquelles des néo-titulaires sont en difficulté en classe, peut procurer chez les professeurs stagiaires des émotions intenses, de l'empathie voire de la peur, comme s'ils étaient eux-mêmes directement impliqués.

proche. Le rôle du formateur est ici crucial pour éviter les risques d'un repli sur soi de la part des stagiaires impliqués dans la vidéo mais également des autres.

### **Se voir soi-même comme soi-même pour se connaître et se reconnaître**

L'autoconfrontation individuelle à partir d'une vidéo de « son activité » visant à accéder à « son expérience » permet de suspendre momentanément le jugement en se centrant sur la mise en mots du vécu, de faire prendre conscience des actions-typiques, préoccupations-typiques, émotions-typiques..., de reprendre et de prolonger des interprétations amorcées au cours de l'activité passée. Vécue comme révélatrice de son activité, cette situation favorise le développement professionnel en amenant à comprendre l'organisation dynamique de ses propres actions, à identifier et mettre en œuvre des pistes de transformations acceptables et réalistes compte tenu de ses dispositions à agir du moment. Ces situations d'entretien favorisent également l'émancipation des acteurs en leur donnant la possibilité de reproduire ce type d'investigation sur leur activité et d'être plus lucides sur leur besoin réel. Elles ouvrent une voie peu explorée de la formation qui vise d'une part à enrichir le contexte de l'activité des enseignants en relation avec leurs préoccupations du moment, leurs questions identitaires et la pénétration de la communauté professionnelle et d'autre part à inciter les formateurs à se détacher de leur tendance à la prescription.

## **4. En conclusion**

Finalement, l'utilisation en formation d'extraits vidéo doit s'enrichir de manière systématique des interprétations que les enseignants confèrent eux-mêmes à leur propre activité (entretiens d'auto-confrontation). Cette précaution permet d'éviter toute interprétation abusive des seuls comportements et les réactions de protection de soi des acteurs lorsqu'ils sont présents dans la situation de formation. Par ailleurs, nos travaux montrent qu'il est nécessaire de ne pas évaluer ou interpréter *ex abrupto* l'activité d'un enseignant mais de la mobiliser : a) comme une forme provisoire d'adaptation dont l'étude des autres activités typiques en amont et en aval de celle-ci donne des clefs pour la comprendre et la transformer, et b) comme un élément de compréhension plus large du développement des débutants. Enfin, les analyses ancrées sur des cas singuliers cherchent à dépsychologiser, dépersonnaliser l'activité professionnelle pour montrer les aspects les plus génériques d'une communauté enseignante débutante, et non les difficultés inhérentes à des enseignants en particulier.

L'objectif *in fine* de ce double programme de recherche est d'une part de produire des connaissances sur le travail réel des néo-titulaires en milieu difficile pour préparer le plus favorablement possible à ce métier en re-normalisant une partie des prescriptions de la formation initiale, et d'autre part de concevoir des environnements de simulation vidéo « prometteurs » permettant de confronter par anticipation les enseignants à des situations typiques et de les accompagner lors de leurs premiers pas professionnels. Les allers-retours entre la réalité et le « comme si » permis par les simulations vidéo grâce notamment à l'euphémisation des conséquences des actions, à la possibilité de revivre « l'expérience fictionnelle » de nombreuses fois et à la tolérance à l'erreur conduisent à trouver un compromis efficace entre l'implication dans la situation favorisée par « l'immersion mimétique » (Schaeffer, 1999) et la distanciation nécessaire pour apprendre et se développer en faisant un pas de côté indispensable.



## 5. Bibliographie

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage / développement. *Education & Didactique*, volume 2, 2.
- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5-1, 58-78.
- Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 112-142.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. et Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.
- Rouve, M. et Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau ambition réussite : études de cas. *Travail & Formation en Education*. Revue en ligne.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.
- Smethem, L. (2007) Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465-480.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.